

A cultura e a cidadania na educação: conceitos ou dinâmicas relacionais?

Resumo: Escolhidos os temas da cultura e da cidadania, neste artigo apoiado na Biologia-cultural proposta por Humberto Maturana e Ximena Dávila (2009), busco alargar o espaço do nosso saber tradicional sobre a formação humana e os modos de pensar que adotamos – epistemologias. Mostrar um pouco das implicações em torno das nossas escolhas a respeito dos modos de pensar que adotamos e com os quais produzimos: os mundos, os conhecimentos, o ensinar/aprender, o educar, e, em última instância, nós mesmos. Enfocar o debate sobre as dinâmicas intelectuais na produção do conhecimento para os saberes docentes. Mostrar que, em um sentido restrito, à medida que os conceitos tomam força no espaço do conhecimento que tornamos válido, a nossa vontade de raciocinar acontece em conversações coerentes com a utilização mais correta dos conceitos, e nisso e com isso, anda no rumo de perder a coerência com o viver. Evidenciar que o sentido, que eventualmente pode aparecer através de conceitos, surge primariamente das coerências do viver de pessoas, e não de coerências entre os possíveis sentidos teóricos que poderíamos estabelecer através dos próprios conceitos por si mesmos, ou entre si. Entender cultura e cidadania como abstrações em torno dos processos vividos em cada ser vivo humano, não como abstrações apoiadas em elementos que não participam de processos do humano vivo. Além disso, procurar evocar a atenção sobre a responsabilidade ética que se revela ao vermos nós mesmos, professores e pesquisadores, convivendo com educandos, crianças e jovens, como seres vivos relacionais, humanos que vivemos no conversar, na dinâmica do biológico-cultural.

Palavras-chave: Comunidade. Cultura. Linguagem e educação. Política social.

Homero Alves Schlichting

Universidade Federal De Santa

Maria

homero.a.s@gmail.com

Introdução

Através do estudo que compõe este artigo, que nos possibilita a Biologia-cultural proposta por Maturana e Dávila (2009), busco contribuir no campo da educação com algumas reflexões. Pretendo enfocar os temas do título, de modo que possam aparecer dois aspectos que considero básicos. Um deles traz implícito o sentido que alguém dá à *formação humana*; e outro, o que se refere às escolhas que fazemos **desde e sobre** modos de pensar. Procuvo re-exibir um modo de ver **como** estas escolhas acontecem enquanto e durante cada um vive suas interações desde a “*matriz relacional cultural*” (MATURANA; DÁVILA, 2009, p. 177) que surge consigo a cada momento.

A *matriz relacional cultural* é uma expressão proposta por Ximena Dávila. Sucintamente, ela intenta levar nossa atenção para as dinâmicas do sentir e fazer cotidianos, de modo que se possa aprender a olhar o que sentimos e o que fazemos. Em outras pa-

lavras, uma maneira de viver na qual alguém, desde si mesmo, esteja atento para “o que se sente com o que se faz”.

Voltar-se para olhar os temas do cotidiano da educação, neste caso escolhidos os da cultura e da cidadania de modo a abrir espaços de reflexão sobre a formação humana e os modos de pensar que adotamos – epistemologias. Encarar essas ações do cotidiano docente, do trabalho acadêmico na área da educação, ou de qualquer pessoa ou profissional, como a(s) maneira(s) que elegemos no dizer/escutar/pensar, que, de algum modo, definem sentidos epistemológicos e éticos naquilo que adotamos para compreender fenômenos básicos das interações humanas nas comunidades que participamos como docentes, pesquisadores, pais, mães e jovens, artistas, profissionais, etc.

A escolha dos temas e o interesse acadêmico

Escolhi a cultura e a cidadania como elementos para esse debate. Estes são modos frequentes de compartilharmos abstrações sobre nossos desejos entre humanos em comunidade. Através deles muito tem se criado de conhecimento acadêmico no campo da educação, em especial na formação docente, não menos nas humanas de modo geral. Por outro lado, na medida e conforme eles têm sido apresentados em diretrizes curriculares e nos conteúdos disciplinares da formação docente, ou da pesquisa em educação em geral, configuram-se maneiras de pensar, de ver, e nisso de criar o(s?) mundo(s?), no(s?) qual(is?) se movem os professores e professoras, pesquisadoras e pesquisadores, as crianças, os jovens e as jovens discentes.

A formação docente pressupõe o trabalho interativo das professoras e professores; com isso, o atuar nas interações é parte das preocupações no campo da formação docente. Embora aprender a atuar e interagir seja constitutivo, espontâneo e permanente desde que alguém nasce, o interesse em produzir e recomendar conhecimentos tem caracterizado o campo de estudos da educação através do trabalho dos estudiosos nessa área. Nesse fazer sistemático, acompanhando as várias contribuições na história da educação e da pedagogia no ocidente, os *conceitos* permanecem como “instrumentos” centrais do conhecimento das interações humanas no campo da educação, como têm sido também nas ciências humanas.

Na atualidade, curiosamente, em grande parte dos casos, alguém no seu fazer de professor e/ou pesquisador, ao assumir a centralidade dos conceitos, quase não encontra abertura para um espaço de reflexão, no qual possa lidar efetivamente com os desdobramentos e as tramas que eventualmente aparecem no viver de cada um, nas interações nas salas de aula, na escola, na família, e na comunidade de modo mais amplo.

O nódulo da questão, da qual surge o que pretendo expor é que, num sentido restrito, à medida que os conceitos tomam força no espaço do conhecimento que tornamos válido, a nossa possibilidade (ou vontade) de raciocinar acontece em conversações coerentes com a utilização mais correta dos conceitos, e nisso e com isso, anda no rumo de perder a coerência com o viver. Vendo assim, procuro apresentar o modo de olhar em que podemos nos dispor através da Biologia-cultural. Um olhar no qual os fenômenos aparecem abstraídos como processos do próprio viver das pessoas. Nisso, o sentido, que eventualmente pode aparecer através de conceitos, surge primariamente das coerências do viver de pessoas, e não de coerências entre os possíveis sentidos teóricos que poderíamos estabelecer através dos próprios conceitos por si mesmos, ou entre si.

Ao sentir deste modo a situação de uma parte significativa, talvez predominante, da produção do conhecimento e da prática docente no campo da educação, encontro oportuno o que pretendo apresentar com este texto. Trata-se de expor resenhadamente algumas noções básicas que se desvelam com a Biologia-cultural. Adotar esta como suporte epistemológico, considerado aqui como um modo de pensar (abstrair), desde o qual se diz sobre o que nos acontece, ao evocar os processos e fazeres nos quais e com os quais produzimos: os mundos, os conhecimentos, o ensinar/aprender, o educar, e, em última instância, nós mesmos.

O interesse e a curiosidade em conhecer, tudo que desejamos conhecer, neste caso sobre a cultura e a cidadania, sempre acompanham a nossa, não raramente, dolorida experiência de viver e ver diversos modos de negação de nós mesmos e de outros: na agressão, enganação, mercantilização de tudo, abuso, miséria, e todo tipo de alienação e indignidade humana. Nesse contexto, resumidamente, de acordo com a Biologia-cultural, pretendo lembrar, desde um fazer intelectual não tradicional, como acontecem e se desdobram em nós e com nós, no viver e conviver, esses temas do cotidiano. Menos como conceitos e mais como processos relacionais.

A biologia-cultural

A *Biologia-cultural* (MATURANA; DÁVILA, 2009) surgiu como um modo de olhar o viver humano. Nesse olhar as dinâmicas biológicas e as dinâmicas culturais são vistas como próprias e constitutivas dos processos básicos do viver e conviver humano. É um olhar que vê essas duas dinâmicas primárias em um fluir de modulações recíprocas e recursivas no qual se desenrola toda a multidimensionalidade vivida. Neste sentido, procura fazê-lo evitando seccionar esses espaços processuais – o biológico e o cultural. Busca desviar das maneiras de sentir/pensar/dizer e do fazer acadêmico que apresentam as pessoas como se nós fôssemos produto ou tivéssemos origem em coerências operativas entre entes que não pertencem ao operacional relacional do vivo, ou que frequentemente as apresentamos como se fossem independentes do fazer do ser vivo humano.

Ao constituir-se a partir de possibilidades científicas e filosóficas, a Biologia-cultural apresenta-se sem apego a algum tipo de quebra de paradigmas ou a desconstruções. Pois, basicamente, pergunta sobre **o que se quer conservar**, não o que se quer criticar, destruir ou desconstruir. Com o que se propõe com ela, o filosofar surge mais como reflexão sobre o fazer, de modo a examinar possíveis fundamentos operacionais relacionais dos fazeres, e menos sobre estabelecer princípios para refletir sobre fundamentos do fazer. Cientificamente, com base no que se pode abstrair sobre as tramas dinâmicas do operar dos seres vivos nos processos, permite examinar as possibilidades do descrever e do explicar, de modo que se amplie o olhar sobre o que emerge com o agir/viver/sentir. Propõe prestar atenção se quero ou não o sentido ético do que faço, ou seja, as possíveis consequências do meu agir/viver/sentir para mim mesmo, para o outro e para o meio.

Como são olhados os processos operacionais/ relacionais

A linguagem e o observador no observar; o conversar e as conversações; e, uma noção de cultura que se apoia nos modos condutuais relacionais em conversações, são processos básicos do viver humano estudados por Humberto Maturana através da *Biologia do conhecer e a Biologia do amar*. Com estas, aparece claramente

a impossibilidade (neurofisiológica, biológica, etc.) dos seres vivos captarem o entorno, evidenciando com isso uma possibilidade epistemológica coerente com a biologia para tratar sobre a geração do conhecimento humano, da linguagem e dos demais fenômenos. Nesse caminho surge o enfoque que se preocupa com o biológico-cultural através de abstrações sobre as dinâmicas e os processos operacionais / relacionais do viver humano.

Linguagem, conversar, conversações

Viver na linguagem nos define como humanos no conversar e nas *conversações*. Humberto Maturana, através do olhar desde a biologia e, depois, através da Biologia-cultural, mantém que somos seres humanos que operamos em *coordenações de coordenações de ações consensuais*. Esta é a dinâmica operacional relacional em que vivemos na linguagem, ou, dito de outra forma, é o modo por ele proposto para abstrair as condições de constituição da linguagem humana. O mais central no viver dos seres vivos, para ele, é o emocionar e as emoções. Para Maturana (1998, p. 15):

Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos encontramos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação.

Vive-se as emoções como sentires relacionais íntimos e as *condutas relacionais*, ou seja, vivemos nos ânimos em que se guiam os fazeres dos seres vivos humanos.

Conversar é conviver na dinâmica do *entrelaçamento dos emocionares* (emoções) e do *linguajar*; é estar no fluir de um ânimo a outro enquanto se vive na linguagem em *coordenações de coordenações de ações*. Os diferentes modos de *conversar* acontecem enquanto mudamos o domínio de nossas coordenações de ações ao mudar o emocionar, na dinâmica do *conversar*. Nos diferentes modos de *conversar* que adotamos constituímos distintas *conversações*.

Assim, os humanos vivemos em redes de *conversações*. Quando um modo de *conversar* em *rede de conversação* se conserva através de gerações começa a acontecer uma cultura. Quando certo modo de viver, nessa trama de dinâmicas do fazer em coordenações de coordenações de fazeres consensuais (linguagem) com o sentir e a conduta que surgem com elas, se mantêm como ânimo psíquico

do fazer, e passa de geração a geração, se estabelece com o fazer daqueles que nisso vivem, uma cultura.

Algumas preocupações do campo da pesquisa em educação

Bernard Charlot entende, quanto ao que se deveria fazer como pesquisador em educação que:

O papel da pesquisa é [...] para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali. Depois, o professor vai se virar, no dia-a-dia, na situação contextualizada em que estiver vivendo.

[...] O discurso é pedagogicamente correto, mas, na cabeça, persistem as ideias enraizadas na vivência e no cotidiano do professor na sala de aula. Que formação poderia mudar tal situação para que certas ideias não fossem apenas o discurso da moda, mas entrassem realmente dentro das cabeças? (CHARLOT, 2006, p. 91)

Este pesquisador questiona se “a teoria está falando de coisas que fazem sentido fora da teoria”(?) e afirma: “[...] o que os professores não querem é uma teoria que só está falando a outras teorias.” (CHARLOT, 2006, p. 95)

Mudar práticas intelectuais, nesta situação envolve mudança de cultura acadêmica. Culturalmente, somente acontece mudança quando mudamos o emocional ou o ânimo que nos guia nas conversações e nos demais fazeres que as acompanham. (MATURANA;VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 34-35) Embora essas afirmações e preocupações de Charlot não correspondam inteiramente às minhas neste trabalho, apontam para o desejo de estudar e pesquisar, tal que se possa oferecer aos docentes e discentes, um modo de pensar que nos permita ver que vivemos em uma *matriz relacional cultural*. E, a seguir, ver que, se quisermos, podemos viver e manter outra. Isto é, mudar de ânimo, mudar de emoção, mudar o que desejamos conservar para mudar a cultura.

José Gimeno Sacristán (2006, p. 85) afirmou que: “A ciência pode ajudar o pensamento dos professores,” [...] “O grande fracasso da formação de professores está em que a ciência que lhes damos não lhes serve para pensar”. E também afirmou que: “Pensar é algo

muito mais importante para os professores que assimilar ciência". Vejo estas afirmações como as de alguém preocupado, de alguma maneira, com o que estou procurando trazer ao debate com este artigo, ou seja, o que procurei sugerir com o título: uma escolha entre a maior ênfase nos conceitos ou nas relações, estas entendidas como o *operar sistêmico relacional* de seres vivos humanos.

O mesmo pesquisador, embora desde uma perspectiva diversa da que pretendo, também se preocupa com a formação docente e com as pesquisas na área: "Os motivos, as motivações do professorado têm sido um capítulo ausente da formação de professores e da investigação sobre a formação de professores." (GIMENO SACRISTÁN, 2006, p.85-86)

Gimeno Sacristán se preocupa com as origens do pensamento dos professores. No breve espaço deste artigo pode ser resumido um exemplo de como poderíamos olhar/pensar/dizer levando em conta as dinâmicas biológico-culturais em nós. Desde o modo de olhar aqui adotado, alguém poderia perceber e colocar atenção nas condutas relacionais e sentires relacionais íntimos em cada caso, e ver que, quando se fala em "vontade" e "motivos", o que podemos examinar é o que alguém diz que sente, o que diz que quer, e, como acontecem as interações, como é a conduta de alguém nas interações, qual a conduta relacional que surge com alguém, etc. Em uma busca dessa forma, o que pode surgir é a compreensão em torno de como as pessoas interagem, como se sentem nas interações, desde que tipo de sentir/ação/interação/relação surge o bem-estar e o mal-estar, etc. Mais ainda, saber que esses ânimos surgem com os indivíduos, os quais desde si realizam o ânimo das comunidades ou redes de conversações que mantêm desde si. Aí está o sentido básico do educar. O que se educa é a pessoa, pois é nela que opera a consciência de si e de comunidade. (DÁVILA, 2003) A comunidade é uma abstração que fazemos sobre aquilo que surge das interações entre os indivíduos que dela participam. Requer no mínimo dois seres humanos vivos. Portanto, não é um ente que opera por si mesmo. O que não se vê desde as perspectivas tradicionais no tratamento da questão do individual e do social, é que: quem opera a partir de uma história em conversações desde seu presente estrutural é o observador. (MATURANA; DÁVILA, 2009, p. 144-145)

Obviamente, o debate acima tem sido tradicionalmente tratado de modo a dar mais ou menos peso ao indivíduo ou ao social, junto

a toda uma cealeuma teórica e epistemológica. Entretanto, durante e enquanto não se levar em conta as condições biológicas e biológico-culturais do ser humano envolvido, (o observador) acaba-se frequentemente, de diferentes formas, fazendo-o desaparecer para facilitar a produção dos elementos teóricos – mormente conceitos transcendentais ao vivo.

Cultura

Conforme está proposto com a Biologia-cultural, começa a aparecer uma *cultura* quando permanecem através das gerações certos modos relacionais de viver e/ou certo *conversar* passa a se fixar em *redes de conversações*. Uma cultura se especifica através de um modo ou de um certo conjunto de modos de *conversar*.

E poderia ser notado que nos modos de conversar se mantém certos modos condutuais. Estes, como *condutas relacionais e sentires relacionais íntimos* que permanecem, e com eles nas *conversações* configura-se a *cultura*.

Esse entendimento sobre *culturas* como *redes de conversações* que se tornam recorrentes e regulares através de gerações é um modo de abstrair sobre o viver, sobre a experiência, sobre os processos que configuram o que depois de vivido apontamos como nossas experiências. Evoca-se o que acontece entre nós, ou o que se faz, como um processo do viver e conviver, no qual e com o qual acontece o cultural entre nós.

Esta, uma noção de cultura básica, que se forma como abstração do fazer/agir primário humano – do básico em qualquer pessoa (ser humano) em qualquer comunidade. Noção que se exprime através do abstrair sobre o fazer no conversar, ou seja, no enredo da linguagem no fluir dinâmico das *condutas relacionais e sentires relacionais íntimos*. Uma noção de cultura que, do modo como é proposta, nasce livre de ideologias, hierarquias, e desviada de noções teóricas em torno da busca da verdade, de valores, da realidade última, de noções e argumentos sobre finalidades, necessidades e funções. Além disso, abre espaços para debates em torno das preocupações conceituais, talvez ampliando as possibilidades de compreensão sobre “relativismo cultural”; de nuances compreensivas dos “etnocentrismos” e do “paradoxo”¹ originados com os entendimentos científicos e não científicos sobre cultura. Nesse sentido, suspeito que pudesse servir de referencial, especialmen-

(1) Esses termos: “relativismo cultural”, “etnocentrismos” e do “paradoxo” são termos utilizados por Cucho (2002) em suas conclusões a respeito dos debates realizados em torno das noções de cultura.

te no campo da educação, para debater temas como identidade, diferença, alteridade, entre outros.

Através dessa noção de cultura, podemos ver que vivemos, cada um de nós, em múltiplas culturas. Pois vemos que, como indivíduos humanos, participamos e, desde nosso fazer, conservamos o viver e o conviver em múltiplas *redes de conversações*. Conversamos, e no *conversar* mantemos certos modos de *conversar*, entre pessoas no conviver. Pode-se ver assim que as *culturas*, a partir desse modo de olhar, acontecem na medida em que são conservados certos modos de *conversar*, e com esses modos de *conversar* que envolvem indivíduos surgem *redes de conversações*. Como se os indivíduos fossem nódulos dessas redes.

Vemos, ao olhar desta maneira, que cada indivíduo humano realiza, com sua participação em cada uma das inúmeras redes de *conversações* em que participa, uma *cultura*. Ou, pelo menos, uma possibilidade cultural, já que nem todas passam gerações. Ao mesmo tempo em que mantém o *conversar* próprio de várias culturas. Isso acompanha o entendimento de que é no *conversar* que se realiza todo nosso viver humano. Toda nossa existência de seres vivos humanos emerge no *conversar*, em *redes de conversações*, que mantemos como nossos modos diversos de conversar nessas redes, nas quais vivemos e convivemos em *cultura*.

Cultura matrística e cultura patriarcal-matriarcal

Antes de serem intencionalmente ensinadas, as culturas são vividas. Vividas em torno dos ânimos psíquico-culturais aprendidos a viver com a cultura que se convive nas *redes de conversações* dela. Uma cultura matrística é o que se pode imaginar e definir (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004) conforme as relações mantidas em comunidades coletoras/agricultoras na região dos Balcãs europeus por 5 mil anos (entre 9.000 a.C., e 4.000 a.C., aproximadamente). São comunidades em que os seres humanos masculinos e femininos, segundo mostram abundantes traços arqueológicos, conviveram sem centrar-se nas hierarquias, nem na apropriação, nem nas guerras. Pois não se encontram fortificações, nem destruições belicosas, nem evidências de divisão da terra, nem diferenciação de gênero masculina e feminina nos sepulcros, nem armas como decoração ou oferendas. Nos lugares consagrados aos cultos e rituais encontram-se figuras femininas unicamente

ou híbridas masculinas-femininas. Nessas circunstâncias, admite-se um conviver centrado na confiança entre os seres humanos e entre esses e o entorno natural. Com esse viver durante vários milênios, revela-se o que Maturana aplica a denominação de matrístico, como um modo de viver e conviver humano em torno da confiança espontânea e fundamental na biologia do amar humana.

A cultura patriarcal-matriarcal aparece na Ásia. Grupos humanos indo-europeus chamados de “Kurgans” adentram na Europa, Índia e China. São grupos pastores, cavaleiros e guerreiros. Com as suas invasões na Europa, começam a tornar-se evidentes os vestígios arqueológicos em torno desse outro tipo de cultura até então inexistente na “Europa Antiga”. (GIMBUTAS, 2007) A apropriação, que começa com o pastoreio, não como uma simples consequência deste, mas como resultado de uma trama de relações na qual o emocional básico conservado é o medo. Com o medo recorrente surge a emoção de desconfiança originada eventualmente, que de uma contingência passa a ser vivida psíquica e culturalmente irrefletidamente válida e regularmente. Passa de uma desconfiança nas condições de subsistência encontradas no entorno natural, a uma desconfiança psíquico-cultural, tornando-se um conviver emocional relacional central que guia as interações entre humanos.

O viver guiado no desconfiar aparece como uma modificação cultural, não pertence ao domínio do biológico. Pois, o que muda no viver e conviver é passar a viver a negação do fundamental na identidade biológica do humano que é o amar. (MATURANA, 2007, p. 126)

Acompanham essa desconfiança originada culturalmente, outros emocionares que guiam o viver e o conviver na negação do amar. Tais como o controle através da apropriação e depois da certeza no dizer que sabe. A apologia do procriar originada no querer aumentar o rebanho, junto com isso a mulher é transformada em instrumento da procriação, através da negação das práticas de controle reprodutivo. O aumento populacional animal e humano encaminham ao dano ambiental mais profundo, com ele mais escassez, e com esta mais pobreza. Vem a migração e com ela a guerra de usurpação. (MATURANA, 2007, p. 127-128)

A manutenção da base psíquico-cultural na desconfiança como uma regularidade no *sentir relacional íntimo*, originada remotamente de um medo contingente, configura até o momento nosso viver e conviver nas emoções que guiam relações de dominação/

submissão, hierarquias, controle de tudo e de todos, apropriação, ganância, enganação, mentira, e muitas outras maneiras culturais nascidas com o patriarcado. Na atualidade, são mantidas através de inúmeras outras conversações, nas quais surgem justificativas e explicações que nos mantêm alienados nos ânimos psíquico-culturais do patriarcado.

Diariamente são exibidos, o mais das vezes não nos importamos, argumentos que apontam supostos desejos, finalidades, leis naturais, próprios e necessário ao comportamento de animais e demais seres vivos, enquanto com eles se mantém o patriarcado através da chave cultural do sentir/pensar, ou ânimo psíquico-cultural, em torno da luta, da guerra, vencer, do ganhador e do vencido, do submeter-se, do dominar, do controlar.

Pelo menos no ensino proposto na formação docente, a visão histórico-antropológica vigente predominante é a que conserva saberes mantendo, valorizando e aceitando como intrínsecas do humano as características da cultura patriarcal-matriarcal. Através da Biologia-cultural, pode-se abrir o conhecer sobre essas características do viver patriarcal-matriarcal. De modo que, olhada na dinâmica do conversar ou cultura, pode se configurar um saber sobre como se pode eventualmente abandonar na dinâmica dos fazeres, aqueles que emergem como a negação de si e recíproca que se configura de diferentes maneiras no viver e conviver cotidiano. Junto com isso, deixam-se de lado os argumentos habituais que evocam “o mal em si”, “o princípio”, “a essência”, como transcendências e/ou características intrínsecas do humano.

Vivemos em todos os espaços do cotidiano os ânimos do patriarcado-matriarcado. Por outro lado, em nosso viver e conviver, de diferentes maneiras, esse viver cultural patriarcal é alternado com o viver manifestações do *matrístico*. Como, por exemplo, quando se busca educar nas propostas de democratização, de cidadania, e na valorização de certos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. Assim, estamos a viver e conviver em torno dos ânimos psíquico-culturais básicos da cultura patriarcal-matriarcal, mas junto com esses ânimos, ainda têm sido conservados, desde as relações materno-infantis até o começo da adolescência, relações com as crianças e jovens que permitem viver e sentir, saber e anelar um viver em torno dos ânimos do viver matrístico. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004)

A cidadania e a formação social humana

Diz-se que devemos, os professores e professoras, formar cidadãos. Desde a perspectiva Biológica-cultural, desejar uma formação humana para a cidadania e, na convivência democrática, só poderia acontecer durante e enquanto vivemos naquelas interações nas quais nós mesmos e os outros surgem respeitados e aceitos na sua legitimidade de seres vivos humanos. Ou seja, nas interações em que somos vistos, escutados, e em que vemos, escutamos o outro, portanto, enquanto e durante vivemos e convivemos no amar. Um adulto, professor ou professora, que não vive para ser visto, escutado, etc., que não escuta, e não vê, nem a si mesmo nem os educandos, não ensina cidadania nem aprende cidadania. Pois não vive o que constitui a cidadania no viver.

Conforme proposto por Maturana (2007), entre humanos, relações fundadas no respeito que acompanha o amar são relações sociais. Relações que negam a pessoa, ou naquelas em que a pessoa pode ser substituída por máquinas ou por abstrações e não é imprescindível, como no trabalho, não são relações sociais. Nessa perspectiva, a socialização seria um processo no qual assumimos, ou simplesmente vivemos, desejos que nos unem em cooperação em fazeres realizados de modo que não se exclua outros seres humanos, ou seja, fazeres que surgem na coinspiração para fazer juntos aquelas ações que fazem com que cada pessoa seja vista, escutada, enfim, tenha presença desde si para si e para as outras de maneira digna, sem necessidade de se submeter, humilhar, etc., enquanto participa da comunidade em que vive. Ao olhar deste modo, conforme a Biologia-cultural, a cidadania surge na socialização, pois surge com relações no amar, na coinspiração para cooperação em torno da harmonia, da equanimidade e da equidade com a materialidade no conviver.

Estudos realizados na França mostram que lá “a puberdade se antecipou dos 17 para os 13 anos”; “3,7 % dos franceses entre 15 e 19 anos tentam matar-se; 17 % admitem que alguma vez pensaram nisso (suicídio)”. (NOVAES, 2002, p. 340) Estudos como esse não costumam mostrar que os conflitos surgem quando a criança se vê na situação de ter que abandonar o que aprendeu nas relações matrísticas da infância vividas na total aceitação, que são o fundamento da sua biologia, para passar a adotar o modo de vida adulto patriarcal que nega isso. Não estamos atentos para ver que o que vivemos não é o que muda, mas sim o que se conserva em nos-

sos emocionares no conviver. O que nos leva à não-cidadania, ao conflito e à dor não são as modas, as novas tecnologias, mudanças do tempo e espaço, sociedades complexas, e outros argumentos transcendentais ao vivo... Como viver na cidadania, se cada vez menos estamos aprendendo a conviver com crianças e jovens nos emocionares que guiam nosso desejo para vivê-la?

Atender a materialidade para o conforto, a energia, o alimento, etc., conforme hábitos culturais locais e universais em uma comunidade é parte da realização da cidadania. Entretanto, a realização da materialidade, ou mesmo das formas de viver a identidade cultural local, não configuram o principal modo de realizar a cidadania. Pois, na ação de dar e receber bens materiais que não é acompanhada da coinspiração em torno do que se quer harmonicamente juntos, desaparecem as pessoas e surge somente a alienação dos participantes. Assim que, não há cidadania, se uns atuam desde a negação de si no poder de dar, e outros desde a negação de si ao se submeter à passividade submissa do receber. Também, a identidade individual que surge como obediência, em um ato de submeter-se ao que não se deseja para si desde si, não realiza cidadania no viver de alguém. O mesmo acontece em outras circunstâncias, nas quais consciente ou inconscientemente, se vive em torno do nome ou da imagem que no viver patriarcal substitui o viver a cidadania.

Final

Os debates no âmbito da educação são amplos, pois envolvem as diversas dimensões do viver humano, estas ainda têm sido frequentemente separadas em instâncias que podem ser genericamente apontadas como “de dentro do corpo” e “da alma”. Desde este olhar tradicional não compreendemos o viver e o conviver humanos como partida e chegada de dinâmicas relacionais nos diferentes espaços de relações na convivência. Não sabemos como conversar sobre as origens operacionais e relacionais do que nos comove e do que nos dá bem-estar, do que nos faz sentir desaparecer, do que nos faz sentir mal, do amar e do desamar, etc. Assim como, ao não saber o que se faz ou que acontece com nós e entre nós para que surja cidadania, cultura ou qualquer outro tema da educação ou fenômeno humano, sabemos menos incorporar fazeres no viver, e cultuamos mais elementos teóricos que não se aplicam no dia a dia.

Tentei lembrar que cidadania e cultura fazem sentido em nossas *coordenações de coordenações de ações* que emergem com nós no viver relacional no *conversar*. Configuram-se em operações sistêmicas relacionais no viver e conviver de pessoas. Por isso, investi na busca em compreender cultura e cidadania através das condições nas quais se constituem em nosso viver e daí passam a ser palavras que fazem sentido no nosso cotidiano. Busquei fazer isso mais como busca de abstrações sobre as tramas do viver e conviver nas dinâmicas relacionais que vivemos, e menos como a concatenação entre elementos da teoria para a teoria.

The culture and citizenship on education: Concepts or relational dynamics

Abstract: Chosen the themes of culture and citizenship, this article supported in Biology-cultural, proposed by Humberto Maturana and Ximena Dávila (MATURANA, DAVILA, 2009), I seek to extend the scope of our traditional knowledge about human development and ways of thinking that adopted - epistemologies. Show a little about the implications of our choices about the ways of thinking that we have adopted and with which we produce: the worlds, the knowledge, teach / learn, educate, and ultimately, ourselves. Focusing the debate on the intellectual dynamics of knowledge production for the teacher's knowledge. Show that in a narrow sense, as the concepts take strength in the area of knowledge that become valid, our willingness to think happens in conversations consistent with the most correct use of concepts, and, in that and with that, it goes in the direction of lose coherence with the our living. Make evidence that the sense which can eventually come through concepts arise its coherence primarily from the living people, not between coherences between the theoretical sense that we could establish through concepts for themselves, or each other. Understanding culture and citizenship as abstractions concerning the processes experienced in every living human being, not as abstractions supported by elements that do not participate in processes of the living human. Also, I seek to evoke attention to the ethical responsibility that is revealed when we see ourselves, professors and researchers interacting with students, children and young people as relational living beings, humans who live on talking, in the dynamics of the biological and cultural.

Keywords: Dance. Education. Body. Subject.

Referências

- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G. arrido; GHEDIN, Evandro; CHARLOT, Bernard (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DÁVILA, Ximena. El convivir cultural es siempre responsabilidad individual. 2003. Disponível em: <<http://www.matriztica.org/htdocs/educacion.lasso>>. Acesso em: jul. 2007.

GIMBUTAS, Marija. *The goddesses and gods of old Europe, 6500-3500 BC : myths and cult images*. Berkeley: University of California Press, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, José. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G. Arrido; GHEDIN, Evandro; CHARLOT, Bernard (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006.

MATURANA, Humberto R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. *Transformación en la convivencia*. Santiago: J.C. Sáez Editor, 2007.

_____; DÁVILA, Ximena. *Habitar humano: em seis ensaios de biologia-cultural*. São Paulo: Palas Athena, 2009.

_____; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo, SP: Palas Athena, 2004.

NOVAES, Wasghinton. *A década do impasse: da Rio-92 à Rio + 10*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

**Artigo submetido em 24/09/2009 e aceito para publicação
em 02/08/2011.**